

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM⁹⁰

INCLUSION IN EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PERSPECTIVE OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Marisa Mendes Machado de Souza⁹¹

Suzete Araujo Oliveira Gomes⁹²

Resumo

Embora o país tenha conseguido ver de perto a universalização do acesso à escola, não conseguiu o mesmo com o conhecimento, incluindo o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência intelectual. Como contraponto desta realidade, o Desenho Universal para Aprendizagem ressalta essa ainda nova perspectiva de possibilidades na educação inclusiva. A partir dos conceitos e perspectivas que permeiam a inclusão em educação é destacada a relevância de um currículo planejado e exercido para a diversidade de alunos para a qual a educação se propõe. As concepções apresentadas destacam a importância de adequações pedagógicas no campo da Educação Inclusiva e correlacionam os apontamentos com a realidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão em Educação, Adequações Pedagógicas, Diferenciação Curricular.

Abstract

Although the country has been able to see the universalization of access to school up close, it has not achieved the same with the knowledge, including the academic development of students with intellectual disabilities. As a counterpoint of this reality, the Universal design for learning emphasizes that new perspective of possibilities in inclusive education. From the concepts and perspectives permeate the inclusion in education is highlighted the relevance of a planned curriculum and exercised to the diversity of students for which education is proposed. The conceptions presented highlight the importance of pedagogical adjustments in the field of inclusive education and correlate the observations with the school reality.

Keywords: Inclusion in Education. Pedagogical Adjustments. Curriculum Differentiation.

⁹⁰ A temática discutida neste artigo integra parte dos capítulos que compõem a Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF).

⁹¹ Professora Orientadora da Educação de Jovens e Adultos e docente de Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), docente do Ensino Fundamental no Município de Duque de Caxias (PMDC). Possui Mestrado em Diversidade e Inclusão, Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Universidade Federal Fluminense; marisamachado@id.uff.br.

⁹² Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Possui Pós-doutorado em Bioquímica Celular pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente na pós-graduação em Ciências e Biotecnologia e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), orientadora de projetos de produção de materiais lúdicos-educacionais e inclusivos. Universidade Federal Fluminense; suzetearaujo@id.uff.br.

Introdução

Este tema foi escolhido devido à acentuada e cada vez mais comum presença de alunos com Deficiência Intelectual (DI) nos espaços escolares. Este público, requer que professores ressignifiquem suas ações teórico-práticas e exige a saída da zona de conforto, ou de segurança, ao utilizar práticas pedagógicas exauridas de conteúdos e isoladas de uma realidade conceitual mais ampla. A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) apresenta a seguinte definição para a deficiência intelectual:

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD; 2011, p. 33).

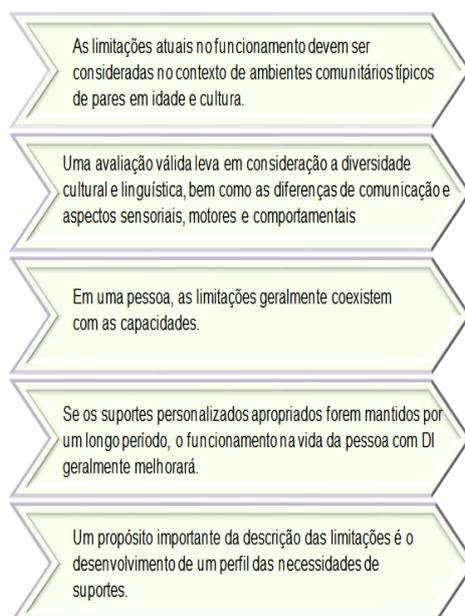
A perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem⁹³ (DUA) é centrada não no nivelamento cognitivo, tampouco no uso de recursos indiscriminadamente, mas na ação pedagógica voltada para a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula (BAGLIERI et al, 2011; LIASIDOU, 2014; VALLE; CONNOR, 2014), com vistas à valorização da funcionalidade, da potencialidade e no desenvolvimento que cabe à escola promover.

A AAIDD (2011) apresenta a discussão da importância da participação dos indivíduos com DI na sociedade como contraponto à sua vitimização e apego à aspectos incapacitantes. Esta lógica favorece a perspectiva do paradigma de inclusão em educação, que ressalta a emergência do acesso de estudantes com DI “às mesmas oportunidades educacionais que são disponíveis para os demais alunos” (AAIDD, 2011, p. 270) e compactua com a ideia de que “o conceito [...] não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.230). Segundo a mesma associação, ao caracterizar um indivíduo como pessoa com DI não se pode negligenciar estas cinco premissas (Figura 1):

⁹³ É um viés educacional que aborda a variabilidade natural dos alunos, aumentando a flexibilidade e reduzindo as barreiras na instrução (MEYER; ROSE; GORDON, 2015).

Figura 1: Premissas para a caracterização de sujeitos com DI

|



Fonte: SOUZA (2018, p. 35).

Mais que enumerar tais premissas e conceituar a deficiência é preciso avançar no campo das práticas para o desenvolvimento social e acadêmico que cabe à escola promover. Sem soluções inovadoras, estudantes com DI vão continuar a receber oportunidades e opções educacionais limitadas, “uma vez que as reformas educacionais, as iniciativas instrucionais e as inovações no campo da educação parecem ignorar as necessidades originais desta população” (SMITH; LOWREY, 2017). A concepção de deficiência ratificada desde a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) já reforçava a relevância de novos fazeres educativos e da promoção de uma educação que privilegie a diversidade e favoreça o crescimento social e acadêmico de todos os alunos, em escolas capazes de serem espaços privilegiados de aprendizagem e não de segregação.

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2007).

A relevância desta questão é justificada pela necessidade de práticas inclusivas e emancipadoras direcionadas à alunos com Deficiência Intelectual, dentro dos parâmetros de uma “educação para todos” (UNESCO, 1990, 2015, 2017), que aponta a carência de um enfoque abrangente. Práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do DUA podem favorecer a superação “dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino” (UNESCO, 1990), no lugar do rótulo e da exclusão de estudantes com DI quando a permanência, a participação e o desenvolvimento não têm a mesma importância que o acesso à escola. Presença física somente não é sinônimo de inclusão e sem reflexão e ação contrária a esta prática não há avanço, é falha e insuficiente a educação proposta para este público.

Para Fonseca (1998), as escolas, como instituições de educação privilegiadas, devem assegurar a otimização do potencial de aprendizagem dos estudantes o que também justifica esta temática, uma vez que os apontamentos aqui destacados podem contribuir para identificação de implicações para futuras pesquisas e práticas, pesquisas continuadas, aumento de pessoal qualificado e desenvolvimento de materiais baseados nos princípios do DUA com foco específico em estudantes identificados com DI.

A realidade atual, tendo como uma de suas principais características a progressiva presença de estudantes com DI e demais público-alvo da Educação Especial⁹⁴, demanda um sistema educacional democrático que explore e estimule o potencial de aprender destes sujeitos de direito e da própria aprendizagem, logo, é imprescindível “propiciar situações de aprendizagem que possibilitem atender ao desafio de criar uma educação que aceite a diversidade” (CARVALHO, 2007, p.13).

⁹⁴ Deficiências física, intelectual, múltipla, visual e auditiva, altas habilidades/superdotação e Transtornos do Espectro Autista, que engloba Autismo, Síndromes de Asperger e de Rett, Transtornos do desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da Infância de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e demais legislações e orientações pertinentes.

Agregado a esta transformação social, surge a consciência de que práticas pedagógicas em que os alunos são vistos sem levar em consideração suas diferenças e especificidades, tratam o conhecimento como algo relativo, instável e incompleto. Portanto, já não é mais possível compreender os eventos numa visão baseada na linearidade e na certeza, mas na diversidade de alunos concretos, cognoscentes que precisam ser forjados como protagonistas no seu processo educativo.

A principal implicação para a educação passa a ser a otimização das capacidades cognitivas, afetivas e sociais de todos; atendendo à necessidade de uma cultura de aprendizado (CARVALHO, 2007, p.13). Para tanto, se faz necessário que os profissionais da educação, tenham sua atuação pautada no desenvolvimento social e acadêmico que cabe à escola promover, assegurando e otimizando o potencial de aprendizagem dos estudantes com DI ou quaisquer demandas que os faça público-alvo da Educação Especial, com base no conhecimento das demandas que este público apresenta.

Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p.42).

São objetivos deste texto, propor uma reflexão a respeito de uma educação que atenda à diversidade presente na escola e apresentar a ululante necessidade de gerar propostas que procurem redirecionar e até ressignificar as ações teórico-práticas de educadores, que precisam ser refletidas e apoiadas nos conceitos, no histórico, nas políticas e nas perspectivas que permeiam práticas inclusivas pensadas e exercidas para estudantes com deficiência intelectual. Visando, portanto, apresentar uma possível contribuição no âmbito acadêmico na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, são destacados aspectos relevantes para a promoção de inclusão em educação.

Com uma abordagem qualitativa, quanto aos fins, este estudo trata-se de uma pesquisa explicativa, que “tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhes os motivos, visa, portanto, a quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno” (VERGARA, 2005, p.47). O estudo e a interpretação de produções acadêmicas que abordam a inclusão em educação de

estudantes com DI na perspectiva do DUA legitimam potenciais práticas pedagógicas, sobretudo, no processo educativo sistemático e formal. Enquanto procedimento, este trabalho realizou-se por meio de revisão e análise, de concepções e perspectivas sobre a prática inclusiva, sua efetivação e conceitos que a permeiam.

Este estudo a respeito da influência das adequações pedagógicas no desenvolvimento integral dos alunos com atrasos no desenvolvimento, sobretudo cognitivo, provocadas pela Deficiência Intelectual, analisa seus significados para o campo da educação e avalia a aplicabilidade, deste conceito na prática pedagógica direcionada a estudantes com esta demanda.

Adequações pedagógicas

Há quase duas décadas Mantoan (2003) apontava que adequações pedagógicas já aconteciam. Segundo a autora “para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino” (p.35). As adequações pedagógicas acontecem, no entanto, sabemos que ainda não configuram uma realidade generalizada. É preciso ações dotadas de intenção pedagógica para promover uma inclusão de qualidade para esta demanda da Educação e para Cunha (2015, p.179) “as adaptações pedagógicas estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas”.

Buscando “propor mudanças nas concepções e ações teórico-práticas, de “pés no chão” e sem romantismo, com o compromisso de adotar medidas efetivas e apropriadas” (SOUZA; DUTRA, 2016, p. 9), a proposta aqui não é ser uma projeção de uma perspectiva idealizada do discurso, tampouco anunciar uma escola única e sem diferenças, mas superar o mero otimismo pedagógico do discurso. Sendo um produto de constantes reflexões e discussões, e resultado de um processo histórico de transformações na área da Educação, sobretudo da Educação Especial, a inclusão em educação não para por aqui, não está pronta, inacabada. Segundo Santos (2000, p. 9):

[...] a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e

sistêmico. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

Ao incluir um estudante com deficiência, a escola está diante de uma oportunidade para ensinar aos demais alunos o convívio natural com o diferente, ou dito diferente, bem como de seus educadores estarem diante de uma oportunidade de crescimento pessoal, de redirecionarem suas ações teórico-práticas, uma vez que “[...] nas crianças com deficiência, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, irá depender da situação que se criou, do ambiente em que a criança é educada e das dificuldades que surgiram com a deficiência” (VYGOTSKY, 1995, p. 106). Desta perspectiva da diferenciação curricular e adequação pedagógica é possível depreender que adequar o currículo tem relação com a forma, a abordagem de ensino-aprendizagem adotada no lugar da velha e retrógrada ideia de nivelamento cognitivo, de uso de recursos diferenciados indiscriminadamente, com o nivelar por baixo.

Fazer opção por adequações pedagógicas representa assumir uma mudança na cultura escolar, o contrário a esta mudança significa que, segundo Glat e Blanco (2009, p. 28), “qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político”. Neste sentido, as adequações pedagógicas se constituem enquanto instrumento de superação da ideia de adaptação.

Neste ensaio, foi feita a opção pelo termo adequação em vez de adaptação, pois o segundo termo permite a ideia do nivelar “por baixo” e, segundo Souza e Pereira (2015) a escola ainda apresenta traços da ideia de adaptação, o que prova que em Educação ainda perdura a plangente insuficiência para a realidade da inclusão, que deve proporcionar situações de aprendizagem onde os alunos são sujeitos no processo. Na prática, esta concepção significa as aulas deixarem de ser planejadas para corpos anatomicamente perfeitos, desenvolvimentos cognitivos ditos ideais e comportamentos adaptativos concebidos como os adequados. É a escola moldar-se aos alunos concretos que tem e não o contrário.

A educação pensada e exercida ao mudar a velha prática de adaptar o que não foi pensado para o aluno público-alvo da Educação Especial que atende e passar a existir

considerando a diversidade de sujeitos para a qual se propõe considera as diferenças e age na busca de práticas adequadas e se possível sob medida.

As ações pedagógicas na escola, com cada vez mais acentuada presença de alunos com deficiência intelectual, ainda preservam resquícios da ideia de adaptação no lugar da ação sob a premissa da universalidade. É necessário, portanto, a adequação de ações teórico-práticas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos. A tabela 1 apresenta as mudanças dos conceitos e paradigmas nas últimas décadas no âmbito da Educação Especial.

Tabela 1 – Conceitos e paradigmas no atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial

DÉCADA	CONCEITO	PARADIGMA
60 e 70	Adaptabilidade	Integração (até 1979)
80	Acessibilidade	Integração (80/84) e Inclusão (85/89)
90 (final) e Séc. XXI	Universalidade	Inclusão (1990 em diante)

Fonte: SOUZA; PEREIRA (2015, p. 5).

É demonstrado por Souza e Pereira (2015) o quanto a Educação ainda precisa avançar, já que os conceitos e paradigmas mudaram, na nomenclatura, mas a prática ainda é diferente, pois se fala o tempo todo em inclusão, como paradigma, mas ainda se preserva resquícios da adaptabilidade, conceito característico dos anos 60 e 70. Na comparação entre conceitos e paradigmas até chegar ao conceito de universalidade no que tange à inclusão em educação não há a intenção de inferir juízo de valor sobre um ou outro. Não adotamos a concepção de paradigma como sinônimo de oposição nem de superação ao anterior, mas como resultado de um processo histórico e resultado das mudanças que ocorrem na sociedade, logo, trata-se de resultado encontrado para uma necessidade e só será sinônimo de mudança quando refletir alterações na cultura e na prática, não só de nomenclatura ou mera imposição legal.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, [...], mas sim que a escola

esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2003, p. 6).

Nesta perspectiva de mudança e de atendimento da realidade apresentada nas escolas que atendem alunos com DI, estas precisam buscar o que as autoras Marin e Braun apontam como “saídas coletivas para os desafios que se apresentam e que precisam ser enfrentados” (2014, p. 4). Logo, para mudança desta concepção Redig, Mascaro e Dutra destacam que “o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino” (2017, p. 39) e é inegável a necessidade de superação da ideia de nivelamento cognitivo e de práticas que não favorecem à diferenciação do fazer educativo que segundo André:

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (1999, p.22).

Para atender às necessidades educativas apresentadas por estudantes com deficiência, fazer uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) tem sido um instrumento de desenvolvimento e de emancipação, sobretudo os recursos de baixa tecnologia, já que sabemos que a educação hodierna convive com condições insuficientes para a efetiva inclusão e com insuficiente acesso a recursos de maior tecnologia. A TA é apresentada como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

De forma adequada às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem apresentadas pela demanda atendida, os recursos de baixa tecnologia, pautados na

perspectiva do DUA, são recursos plausíveis e potencial alternativa para que as barreiras para a aprendizagem sejam atenuadas.

A Tecnologia Assistiva, com a utilização de recursos de baixa tecnologia envolve: elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou ledores); práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem) (MARIN; BRAUN, 2014, p.5).

A respeito da diferenciação, do uso de recursos de TA e da atuação na perspectiva do DUA, a AAIDD (2011) destaca que esta concepção de ação educativa flexibiliza a apresentação do conteúdo (como os professores e materiais apresentam o conteúdo), bem como a demonstração do domínio do conteúdo (como o os alunos demonstram o seu conhecimento). Os recursos utilizados para promoção do acesso ao currículo, por vezes, podem ser caracterizados como de TA; no entanto, também podem ser tecnologia educacional comum.

Podemos afirmar então que a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação (BERCH, 2017, p. 12).

Bersch (2017) destaca que para a elaboração de um recurso de TA é essencial que os profissionais responsáveis conheçam os recursos disponíveis no mercado e o que deverá ser projetado para uma necessidade particular (BERCH, 2017). A linha que diferencia tecnologia educacional de tecnologia assistiva é tênue e para que os conceitos não sejam confundidos que os profissionais tenham clareza do instrumento do qual fazem uso, Berch (2017, p. 12) nos elucida sugerindo que façamos três perguntas:

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?

- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Independente de tratar-se de um recurso educacional comum ou de tecnologia assistiva, é fundamental o envolvimento direto do usuário, bem como é fundamental a relevância de seu contexto de vida, suas demandas, dificuldades e potencialidades, com clareza da dificuldade que se pretende superar e realização de quaisquer adequações necessárias.

O Desenho Universal para Aprendizagem: Conceito, histórico e perspectivas

A perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem apresentada nesta produção se pauta nas concepções de Rose e Meyer (2002), no estudo sobre a temática, apresentado por Edyburn (2005) e em outros autores como Santos (2015), Nelson (2013), Alves, Ribeiro e Simões (2013) e Alves et al (2018). O propósito apresentado na AAIDD (2011, p.273) é de que o DUA “contribui para o progresso do currículo educativo ao garantir que todos os alunos possam acessar a informação do conteúdo acadêmico, sendo capaz de fornecer evidências de sua aprendizagem através de vários meios”.

O conceito de Desenho Universal, surgiu no âmbito da arquitetura e foi criado por Ronald Mace, “tendo em vista a ideia de que todos os produtos e ambientes construídos deveriam, o máximo possível, ser estéticos e utilizáveis por todos, independentemente da idade, das capacidades ou do *status* de vida” (SANTOS, 2015, p. 17), não tardou, ser um conceito absorvido pelo campo da Educação, influenciado pelas pesquisas desenvolvidas no CAST (*Center for Applied Special Technology*). Logo, desde a década de 1990, tal conceito vem sendo difundido em pesquisas, sobretudo na temática da inclusão em educação.

O Design Universal consiste na acessibilidade facilitada para todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aceder, sem barreiras, satisfazendo as suas necessidades individuais e aumentando a qualidade de vida (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p.124).

A partir da perspectiva do DUA foi possível identificar a viabilidade de uma abordagem escolar com uma base conceitual mais ampla voltada para aprendizagem de todos os alunos e não uma estratégia com fim em si mesma, reparadora ou compensatória, tendo em vista, um currículo que não é único e que atenda à diversidade de sujeitos presentes na escola. Desta forma, “em síntese, o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 9).

A premissa central e prática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é a de que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos. O “universal” do desenho universal não significa uma solução única para todos. Ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se acomodar as diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e maximizem suas habilidades para progredir. O DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados (SANTOS, 2015, p. 20).

O DUA, segundo Rose e Meyer (2002) agrega princípios baseados na pesquisa e estabelece um modelo prático que potencializa as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, bem como “objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados” (ROSE e MEYER, 2002, p. 3). Rosa (2005, p. 88) destaca que “o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar”, logo, a relação do DUA com a necessidade de que a atividade proposta seja adequada ao estudante, capaz de engajá-lo, considerando seu desenvolvimento e idade, faz desta perspectiva “uma possibilidade de que a escola se prepare para promover o desenvolvimento de diferentes alunos” (SOUZA; GOMES, 2018, p. 4). Os princípios nos quais o DUA é pautado estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

Princípio Físico	Aplicação Educacional
<p><i>Uso Equitativo</i> O design permite a todos os usuários acesso igual e evita segregação ou a estigmatização de qualquer pessoa.</p>	<p>1. Currículo Equitativo O ensino usa um currículo que é acessível para estudantes com habilidades amplamente diversificados; currículo não segrega os alunos ou chama a atenção para suas "diferenças".</p>
<p><i>Flexibilidade no uso</i> O design acomoda uma ampla gama de preferências e habilidades individuais</p>	<p>2. Currículo Flexível O currículo é elaborado de forma flexível para acomodar uma gama de habilidades individuais e preferências; considera as deficiências físicas, sensoriais e motoras, bem como as habilidades e ritmos variados.</p>
<p><i>Simples e intuitivo</i> O design é fácil de entender.</p>	<p>3. Ensino Simples e Intuitivo O ensino é direto, de forma mais acessível aos estudantes; a linguagem, os níveis de aprendizado e a complexidade da apresentação podem ser ajustados; o progresso do estudante é monitorado em uma base contínua para redefinir objetivos e métodos instrutivos de acordo com a necessidade.</p>
<p><i>Informações Perceptíveis</i> O design comunica informações necessárias de forma eficaz ao usuário através de diferentes modos (pictórico, verbal, tátil), independente das habilidades sensoriais do usuário.</p>	<p>4. Múltiplos meios de apresentação O currículo oferece diferentes meios de apresentação para ensinar de maneiras mais efetivas, independentemente da capacidade sensorial, nível de compreensão ou atenção; a apresentação pode ser alterada para atender padrões de individuais de aprendizagem dos alunos.</p>
<p><i>Tolerância ao erro</i> O design minimiza os riscos</p>	<p>5. Currículo para o sucesso O professor incentiva o engajamento com o currículo, eliminando barreiras desnecessárias ao desenvolvimento, oferecendo suporte ao ambiente de aprendizado através da assistência contínua, aplicando princípios do design curricular efetivo conforme necessário.</p>
<p><i>Baixo Esforço Físico</i> O Design pode ser usado de forma eficiente e confortável e com um mínimo de fadiga.</p>	<p>6. Nível de Esforço Estudantil Apropriado O ambiente da sala de aula oferece facilidade de acesso a materiais dotados de intenção pedagógica, promovendo conforto, engloba a motivação e o incentivo pela participação do aluno; considera diferentes meios de resposta do aluno, a avaliação é contínua e o ensino pode variar de acordo com a avaliação.</p>
<p><i>Tamanho adequado e aproximado para o uso</i> Os recursos são oferecidos de forma apropriada às condições de uso, a postura e a mobilidade do usuário.</p>	<p>7. Ambiente Apropriado para Aprendizagem O ambiente da sala de aula e a organização dos recursos permitem variados conhecimentos e variados métodos de ensino; ambiente de sala de aula que permite variadas formas de agrupamento dos alunos, o que estimula o aprendizado.</p>

Fonte: Council for Exceptional Children (2005, p. 23, tradução nossa).

Considerando três redes primárias de processamento cerebral Hall, Meyer e Rose (2012) destacam que o DUA enfatiza que práticas pedagógicas eficazes devem

incluir também os três princípios mencionados abaixo, caracterizando, assim, o “o quê”, o “como” e o “porquê” da aprendizagem:

- Múltiplas formas de representação, para fornecer aos alunos com diferentes estilos de aprendizagem formas diferentes de acesso à informação e ao conhecimento;
- Múltiplos meios de ação e de expressão, para que os alunos tenham alternativas para demonstrar o que sabem;
- Múltiplos meios de envolvimento, para favorecer os interesses diversos dos alunos, desafiá-los e motivá-los a aprender.

A perspectiva do DUA não está desvincilhada do paradigma histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998), tendo em vista que o teórico na sua concepção de que a interação social é essencial para o desenvolvimento da cognição e é resultado da “orientação de um adulto ou de um par com mais experiência” (1998, p. 86) comunga com a ideia do DUA de que a troca de saberes entre os estudantes de diferentes níveis de aprendizagem, sob a orientação de um professor, podem avançar em direção ao mesmo objetivo.

Hall, Meyer e Rose (2012) apontam o quanto o DUA pode ser contraponto à educação pautada no nivelamento cognitivo, educação esta que segrega alunos em razão de seu diagnóstico, sugerindo que a deficiência está no aluno e não no ambiente. Na concepção dos idealizadores do DUA, a perspectiva torna o ensino regular mais flexível porque visa atender às necessidades e interesses de todos os alunos, propondo-se como instrumento para que o currículo seja apropriado para diferentes estudantes, porque entende que levar em consideração as diferenças, as individualidades é promover acesso justo ao currículo.

Na perspectiva do DUA é importante oferecer formas alternativas de despertar o interesse dos estudantes em uma perspectiva que favoreça as diferenças intra e interindividuais dos estudantes, pois a concepção de nivelamento cognitivo, que deseja alunos iguais não favorece o envolvimento, a troca de saberes e a motivação entre os sujeitos, que só o convívio natural com a diferença pode sustentar. A respeito de formas alternativas de acesso ao currículo, que a AAIDD (2011) destaca como apoios, é possível destacar o seguinte apontamento: “Ao conceituar a DI sob uma abordagem multidimensional ao funcionamento humano em relação às demandas ambientais, a

compreensão do padrão e a intensidade do apoio das pessoas torna-se essencial” (AAIDD, 2011, p. 169).

De forma sucinta, é possível concluir que o DUA pode favorecer à celebração da diferença, tendo em vista que é “um desafio elaborar estratégias e recursos que ajudem a intervir na complexidade das estruturas cognitivas, para que operem de modo satisfatório” (MARIN; BRAUN, 2014, p.4). Estudos sobre o DUA para estudantes com DI coadunam com a realidade apresentada, quando destacaram o quanto ainda se precisa avançar no campo da educação, sobretudo das práticas e dos posicionamentos dos educadores (SMITH; LOWREY, 2017; COUSIK; MACONOCHIE, 2017), bem como o quanto, sem mudanças nas concepções e expectativas, estudantes com DI vão continuar a receber oportunidades e opções educacionais limitadas (SMITH; LOWREY, 2017). Esta mudança de concepção não é um fácil exercício, tampouco se dá de uma hora para outra e, como contraponto à estagnação e às velhas práticas e concepções sobre inclusão em educação, um dossiê temático desenvolvido por Alves et al (2018) aponta:

Portanto, sobre a realidade atual das práticas educacionais inclusivas e sobre os desafios necessários às suas implementações ressaltam-se a importância de uma discussão, de uma reflexão e de um posicionamento comprometidos com o acesso de todos às necessidades que cada sujeito demanda (p. 104).

É mister saber que a ideia de que as ações realizadas na unidade escolar não podem ser isoladas da realidade contextual mais ampla é aspecto de extrema relevância. Tais ações precisam estar de acordo com a identidade da escola, delineadas no plano de ação e terem em vista a formação ou a ratificação de culturas, políticas, práticas e valores que abracem a diversidade. Nesta lógica, é importante destacar que “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKY, 1998, p. 36).

Parece lugar comum afirmar que não basta fornecer acesso à Educação, mas esta concepção ainda não é realidade generalizada e é preciso a garantia da efetiva participação e do desenvolvimento deste público, bem como que as propostas ocorram de forma contextualizada. Tratar da aprendizagem deste público em abstrato, sem levar em conta condições de vida e extremas peculiaridades, é dissimular a significação social da inclusão em Educação (SOUZA; DUTRA, 2016). Para tanto, precisamos de ações teórico-

práticas que almejem, segundo Alves et al (2018), olhar para a escola de uma forma mais integrada, atualizada e eficiente, cultivando diariamente a inovação e a criatividade.

Ao fazer essa dissimulação a respeito do que seja o sentido mais autêntico de inclusão em educação, despreza-se a desigualdade de desenvolvimento real existente entre os educandos e deixa-se de cumprir um papel social, que é “forjar os sujeitos atendidos como agentes que fazem uso das adequações pedagógicas como instrumentos para promover sua própria inclusão social” (SOUZA; GOMES, 2018, p. 10). É preciso então ações que visem contrapor a força homogeneizadora ainda presente na escola criada para alguns e apresentar uma possibilidade de ação educativa que atenda à diversidade presente no espaço escolar sobretudo a alunos com DI e, desta forma, contribuir para o rompimento do paradigma do desenvolvimento deste público ocupar um degrau abaixo na hierarquia escolar, nem sempre sendo visto como prioridade.

Conclusões ou pontos de partida

As provocações aqui apresentadas destacaram as adequações pedagógicas como potencial contribuição para a concepção de inclusão em educação, que é um processo que está ainda em construção, mas é sinônimo de transformação na cultura escolar meritocrática, classificatória e homogeneizadora.

Esta iniciativa aponta uma reflexão para a prática docente que visa repensar ou reverter ações que reforçam as velhas e as novas formas de exclusão e de segregação, bem como as desigualdades na educação e na sociedade que se expressam de forma contundente e não há como negligenciarmos que os estudantes com deficiência intelectual não ficam de fora e recebem seu quinhão de desigualdades.

Nestes tempos, onde além de aprender precisamos também desaprender, e redirecionar nossas ações teórico-práticas é urgente a busca na literatura de modelos estruturais, respostas válidas e científicas, que nos fomentem a capacidade de ver a Escola de forma integral, atual e eficaz, sempre no compromisso com a inteireza do humano, muito além do papel de instrutores ou executores curriculares que historicamente foi atribuído aos professores.

Uma “escola para todos” não significa a mesma escola para todos. E nesta perspectiva, esta reflexão não teve a pretensão de ser conclusão pautada em achismos

generalizados, tampouco receita ou prescrição, mas uma busca da compreensão dos mecanismos subjacentes na estruturação para além do biológico da deficiência intelectual, bem como uma ação a respeito da necessidade de se disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, tornando-a adequada “às exigências da Escola do século XXI” (ALVES et al, 2018, p. 22). Esse é também o espírito que anima a escola inclusiva pautada nos princípios do DUA, que não pode ser mais uma educação do nivelado por baixo, do fracasso e sim de ações refletidas e sustentadas para o sucesso, a superação, o desenvolvimento social e acadêmico e a descoberta.

É preciso fomentar nos meandros da educação a capacidade de educar e promover cidadania, através do exercício de buscar compreender o que o aluno, apesar da deficiência intelectual aprende e sob quais auspícios se desenvolve, em vez de rotular e reforçar o discurso excludente de que este não aprende ou está na escola somente para se socializar.

Referências

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11ª Edición. Espanha: Editorial Alianza, 2011.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. **Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos**. In: Indagatio Didactica, v.5 (4), dez. 2013.
- ALVES, M. M.; ALMEIDA, A.; FERREIRA, A. M.; NEVES, H.; PRATA, M. M. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Trilhos inclusivos rumo ao sucesso educativo**. In: Educação Inclusiva Revista da Pró-inclusão: ANDEE. Vol. 9, nº 1, jul. 2018.
- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BAGLIERI, S.; BEJOIAN, L. M.; BRODERICK, A. A.; CONNOR, D. J.; VALLE, J. **Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child**. Teachers College Record, v. 113, 2011.
- BALEOTTI, L. R.; DEL MASSO, M. C. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. IN: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Maria Augusta Sampaio; GIROTO, C. R. *Inclusão Escolar: As contribuições da Educação Especial*. – Marília: Fundepe, 2008.
- BERSCH, R. **Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia, Programa de PósGraduação em Design, Porto Alegre, BR-RS, 2009.
- _____. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2017.

- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SEDH/ CNIPPD: 2007.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> . Acesso em: mar. 2017.
- CARVALHO, F. A. H. **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva**. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **The Concil for Exceptional Children**. Estados Unidos: Pearson, 2005.
- COUSIC, R.; MACONOCHE, H. **Hey, the Tomatoes Didn't Grow, but Something Else Did!": Contesting Containment, Cultivating Competence in Children Labeled with Disabilities**. In: Disability Studies Quarterly: The first journal in the field of disability studies. Vol. 37, n. 3, 2017.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- EDYBURN, D. L. (2005). **Universal Design for Learning**. Special Education Technology Practice, 7(5), 16-22.
- FONSECA, V. **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Apud CARVALHO, Fernanda A. H. de. Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- HALL, T. E.; ROSE, D.; MEYER, A. **Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications**. New York: The Guilford Press, 2012.
- LIASIDOU, A. **Critical disability studies and socially just change in higher education**. British journal of special education, v. 41, n. 2, p. 120-135, 2014.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P. **Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual**. In: Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAP-UERJ, 2014.
- MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**, Unimep, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.
- NELSON, L. L. **Design and delivery: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co. 2013. 151p.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, 5(2),2015, p. 126 - 143.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: < <http://www.who.int/features/qa/67/en/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A.; DUTRA, F. B. S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD. 2002.

SANTOS, M. P. A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. In: **Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde – MEC/Instituto Philippe Pinel – Ano 2000**-pp56-62.

SANTOS, M. P. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: Capellini, Simone A.; Mousinho, Renata; ALVES, Luciana Mendonça (org.). **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SMITH, S. J.; LOWREY, K. A. Applying the Universal Design for Learning Framework for Individuals With Intellectual Disability: The Future Must Be Now. In: **Intellectual and Developmental Disabilities**. AAIDD: 2017, Vol. 55, No. 1, 48–51.

_____. Making the UDL Framework Universal: Implications for Individuals With Intellectual Disability. In: **Intellectual and Developmental Disabilities**. AAIDD: 2017, Vol. 55, No. 1, 2–3.

SOUZA, M. M. M. de; GOMES, S. A. O. A Deficiência Intelectual na Educação De Jovens E Adultos: Uma ação de reconhecimento, contribuição e trabalho docente. In: **Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias – Educação e Democracia**. UERJ: 2017. Disponível em < <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/index.php>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Adequações Pedagógicas como instrumento de desenvolvimento e emancipação: uma reflexão/ação na perspectiva do Desenho Universal Para a Aprendizagem. In: **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. UFF: 2018. Acesso: em 09 set. 2018.

_____; PEREIRA, Bárbara Silva Santos. Adequações pedagógicas pautadas no desenho universal da aprendizagem como alternativa à dupla exclusão. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2015**, Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1.

_____. **Deficiência Intelectual e Adequações Pedagógicas: Uma perspectiva a partir do Desenho Universal para Aprendizagem**. Dissertação – Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018, 182p.

_____; DUTRA, F. B. S. Inclusão x Exclusão: Histórico, Políticas e Práticas do Processo Inclusivo. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCAR, 2016. Disponível em: < <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7>>. Acesso em 12 Jan. 2018.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

_____. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Educação para todos 2000-2015: Progressos e Desafios**. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2015.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. **Obras Escorrigidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

Data do envio: 20 /04 /2019
Data do aceite: 26 /06 /2019.